

Sistermann, Rolf; Schmitter, Jörg

Im unerbittlichen Takt der 45 Minuten. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Filmausschnitten im Religionsunterricht

Kirsner, Inge [Hrsg.]; Wermke, Michael [Hrsg.]: Passion Kino. Existenzielle Filmmotive in Religionsunterricht und Schulgottesdienst. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 44-61



Quellenangabe/ Reference:

Sistermann, Rolf; Schmitter, Jörg: Im unerbittlichen Takt der 45 Minuten. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Filmausschnitten im Religionsunterricht - In: Kirsner, Inge [Hrsg.]; Wermke, Michael [Hrsg.]: Passion Kino. Existenzielle Filmmotive in Religionsunterricht und Schulgottesdienst. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 44-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108613 - DOI: 10.25656/01:10861

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108613>

<https://doi.org/10.25656/01:10861>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ROLF SISTERMANN/JÖRG SCHMITTER

Im unerbittlichen Takt der 45 Minuten – Ein Plädoyer für die Arbeit mit Filmausschnitten im Religionsunterricht

Filmdidaktische Grundsätze

Die Schule muss sich den Medienerfahrungen der Jugendlichen öffnen und Raum schaffen für den aktiven und kreativen Umgang mit Medien. Dabei dürfen die Medien nicht nur funktionalisiert und als ‚Aufmacher‘ im Unterricht gebraucht werden. Aufgabe der Religionsdidaktik ist es nicht, religiöse und theologische Inhalte mithilfe motivierender Medien raffinierter zu vermitteln. Vielmehr kann Religion mit ihren Traditionen durch die Konfrontation mit dem Alltag ins eigene Leben integriert und transformiert werden. [...] Dies führt zu einer nicht-affirmativen Bildungstheorie, die kein a priori setzt, also nicht an vorgegebenen Lernzielen orientiert ist.¹

Diese Grundsätze der Reihe *Religion im Kino* wird man aus schulpraktischer Sicht differenzierter sehen müssen. Aus dieser Sicht ist gegen eine Vermittlung religiöser und theologischer Inhalte durch Spielfilme nichts zu sagen, wenn sie denn tatsächlich gelingen sollte. Das aber ist leichter gedacht als getan, wenn man sich die Bedingungen vor Augen hält, unter denen sie zu Stande kommen soll. Nehmen wir z.B. die 45 Minuten einer sechsten Stunde in einer Klasse 9. Dreißig Schüler, die im Religionsunterricht u.U. aus vier verschiedenen Klassen zusammenkommen. Die einen hatten vorher Sport, die anderen haben eine Klassenarbeit geschrieben. Für alle ist das, was in den Fünfminutenpausen geschieht und was wer über wen gesagt hat, wichtiger als die Unterrichtsstunden. Wie soll da Religion „durch die Konfrontation mit dem Alltag ins eigene Leben integriert und transformiert werden“? Ohne Orientierung an einem überschaubaren und nicht zu weit gesteckten Lernziel wird wahrscheinlich gar nichts passieren, was mit Religion zu tun hat.

Oft wird die Meinung vertreten, dass Filme auch im Religionsunterricht nur ganz gezeigt werden sollen: „Filme sind für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I und II das, was für den Primarbereich das Erzählen von

1 Inge Kirsner/Michael Wermke, Voraussetzungen und Bestimmungen, in: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hg.), *Religion im Kino: religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Göttingen 2000, S. 10.

Geschichten ist.“ „Wenn Filme Geschichten erzählen, so ergibt sich von selbst, dass Filme auch im Ganzen gezeigt werden sollten. Geschichten haben einen Anfang und ein Ende, sie entführen den Zuschauer in eine fremde Welt [...]. Dazu nehmen sie sich Zeit für ihre Figuren und deren Geschichte, und dieser bedarf es auch, um sich in der Welt des jeweiligen Films zurechtzufinden. All dies gelingt nicht, wenn die Geschichten durch das Zeigen von Ausschnitten oder das Weglassen großer Teile fragmentarisiert werden.“²

Rainer Goltz hat in einer Examensarbeit zur zweiten Staatsprüfung für das Lehramt wichtige Einwände aus der Praxis gegen diese gängige Meinung zusammengestellt:

In der Literatur überwiegt die Meinung, Filme könnten in ihrer ästhetischen Dimension nur hinreichend wahrgenommen werden und in ihrer tieferen Aussageinterpretation nur erfasst werden, wenn sie komplett geschaut werden. [...] Allerdings“, so fährt er fort, „muss eine solche Aussage wohl bedacht sein. Zum einen lassen sich die meisten modernen Spielfilme selbst in einer Doppelstunde unter Einbeziehung der Pause kaum zeigen, und selbst dort, wo dies gelingt, bleibt kein Raum mehr, hinreichend ausführlich die ersten Äußerungen zum Film zu hören. Die Möglichkeit, den Film außerhalb der regulären Unterrichtszeit und ihrer Vorgaben zeigen zu können, wird sich nicht häufig ergeben und ihre Realisierung kann wohl nur als ein Glücksfall angesehen werden. Die SuS müssen ihre Eindrücke, Emotionen, Fragen und Sinnkonstruktionen bis zur nächsten Stunde „einfrieren“. Dann sind sie meist erkaltet und nur noch eine fade Erinnerung an ihren ursprünglichen Zustand, der Erkenntnisgewinn droht die 95 oder mehr investierten Unterrichtsminuten nicht mehr zu rechtfertigen. Dagegen helfen auch die an dieser Stelle häufig empfohlenen Sequenzpläne oder Verlaufsskizzen nicht. Diese erinnern die SuS zwar an den *Inhalt* des Films – meist das geringste Problem eines medial erfahrenen Jugendlichen – die spezifischen Emotionen und Sinnzuschreibungen können sie aber nicht konservieren und wiederbeleben.

Zum anderen kann gerade das Unterbrechen eines Films lernwirksam werden, sei es als verfremdende Methode, sei es lediglich, um die „Konsum- und Berieselungshaltung“ der SuS, die sich bei ununterbrochener Präsentation einstellen kann, zu verhindern, sei es, um den SuS – gerade bei emotional aufrührenden Filmen oder besonders komplexen Geschichten – mal eine ‚Verschnaufpause‘ zu gönnen. Schließlich kann angeführt werden, dass gerade das Erarbeiten der ästhetischen Dimension des Films und das ein-

2 Franz Günther Weyrich, „Orte Im Herzen“. Die Arbeit mit Spielfilmen als Chance für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen I und II, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 42 (1999), S. 161; vgl. auch: ders., Mit mehr Sinn(en) erleben. Dreieinhalb W-Fragen zum Thema: „Mit Spielfilmen im Religionsunterricht arbeiten“, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Heft 3/1997, S. 4f.; Matthias Wörther: Spielfilm im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise (muk-publikationen 29), München 2005, S. 3.

stimmende Nachzeichnen der Handlungsstränge – wichtige und notwendige – Themen des Rezeptionsästhetischen Unterrichts im Schulfach Deutsch sind, der Religionsunterricht aber auf seine genuine Aufgabe konzentriert bleiben sollte.“³

Aber auch bei der Erarbeitung der ästhetischen Dimension ist man inzwischen in der Filmdidaktik zu einem „Lob des Ausschnitts“ gelangt und plädiert dafür, die Möglichkeiten der DVD zu nutzen: „Auf der DVD kann man sehr viele Bilder und Klänge speichern und ganz einfach vielfältige Verknüpfungen programmieren, dank denen diese Filmfragmente in ebenso vielfältige ‚denkende‘, zum Nachdenken über das Kino anregende Beziehungen gesetzt werden können.“ Dadurch ist ein „nicht mehr ausschließlich lineare[r], sondern tableau-artige[r] Zugang zum Film“ möglich.⁴

Darüber hinaus kann man aber auch noch grundsätzliche Bedenken gegen die Vorstellung anmelden, man müsse einen Film im Unterricht „im Ganzen sehen“, um daran lernen zu können. Die Vorstellung des Films als einer geschlossenen Geschichte wird weder dem Film noch den wirklichen Geschichten gerecht. Ein Film erzählt mit Bildern unterschiedlicher Art und versucht damit das offene, veränderliche, unabsehbare Ganze des Lebens zu fassen.

Gilles Deleuze unterscheidet in seiner Theorie des Kinos vier verschiedene Arten von Bildern:

Wir haben [...] vier Arten von Bildern; zunächst die Bewegungs-Bilder, die sich [...] in drei Varianten teilen: Wahrnehmungsbilder, Aktionsbilder und Affektbilder. Man hat allen Grund zu der Annahme, dass viele andere Arten von Bildern existieren können. Die Ebene der Bewegungs-Bilder ist ein beweglicher Schnitt durch das eine veränderliche Ganze, das heißt die eine Dauer oder das eine „universelle Werden“. [...] Wir können also mit Recht annehmen, dass es Zeit-Bilder gibt, die ihrerseits Varianten aller Art ausbilden können. Vor allem dürfte es indirekte Bilder der Zeit geben, insofern sie aus einem Vergleich der Bewegungs-Bilder untereinander oder aus einer Kombination der drei Varianten untereinander resultieren: Wahrnehmungen, Aktionen, Affekte.“⁵

Deleuze orientiert sich bei seinem Begriff des Ganzen an Bergsons Theorie der Zeit. Für ihn ist „das Ganze nicht bestimmbar [...] deswegen, weil es das Offene ist und die Eigentümlichkeit hat, sich unaufhörlich zu verändern

3 Rainer Goltz, Annäherungen an das Symbol „Sünde“ mit Hilfe des Films Pleasantville in einem Grundkurs Jahrgangsstufe 11. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, Leverkusen 2007, S. 12.

4 Alain Bergala, Kino als Kunst, Filmvermittlung an der Schule und anderswo, Aus dem Französischen von Barbara Heber-Schärer, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2006, S. 83.

5 Gilles Deleuze, Das Bewegungs-Bild Kino, Frankfurt/M. 1989, S. 100.

oder plötzlich etwas Neues zum Vorschein zu bringen, kurz, zu dauern: „Es muss also die Dauer des Universums eins sein mit der Breite von Schöpfung, die in ihr Raum findet.“ So, dass man jedes Mal auf die Existenz eines sich verändernden und irgendwo offenen Ganzen schließen kann, wenn man sich vor oder innerhalb einer Dauer befindet. Bekanntlich hielt Bergson die Dauer zunächst für etwas, das mit dem Bewusstsein identisch ist. Aber eine vertiefte Untersuchung des Bewusstseins brachte ihn zu dem Nachweis, dass es außer in der Öffnung auf ein Ganzes – in Koinzidenz mit der Öffnung eines Ganzen – nicht existiert.“⁶ Wenn Deleuze sich fragt, was denn die Welt ohne Totalität und Verkettung einer Gesamtheit aufrechterhält, gibt er zur Antwort „Es sind die Klischees, sonst nichts. Nichts als Klischees.“⁷

Ein Umgang mit dem Ganzen als geschlossener Einheit steht bei Deleuze ebenso wie bei Bergson und Lévinas unter Totalitarismusverdacht. Was wissen wir schon vom Leben unserer Mitmenschen und unserem eigenen Leben? Sind es nicht immer nur Ausschnitte?

Vielleicht ist der Ruf nach ganzen im Sinne von abgeschlossenen Filmgeschichten nur eine verständliche, aber klischeehafte Totalitätsphantasie angesichts des Wissens um den Tod, in dem uns das Leben als Fragment bewusst wird?

Bei der Auswahl von Filmen kommt es weniger darauf an, ob der Film gut ist, sondern darauf, ob sich mit diesem Film guter Unterricht machen lässt. Ein Ausschnitt aus einem nationalsozialistischen Hetz- und Propagandafilm oder ein Film, der Gewalt zum Inhalt hat, kann im Unterricht zu einem wertvollen Medium werden, wenn er thematisch und didaktisch richtig eingesetzt wird.⁸

Genau um diesen thematisch und didaktisch richtigen Einsatz von Filmen im Religionsunterricht soll es im Folgenden gehen.

In theologischen und philosophischen Texten versucht man, allgemeingültige Aussagen über die wichtigen Fragen des Denkens, Handelns und des Lebens überhaupt zu machen. Sie sind deshalb notwendig abstrakt, d.h. losgelöst von den zugrunde liegenden Erfahrungen. Im Unterricht ist es aber sinnvoll, von einer konkreten Erfahrung auszugehen und dann zu fragen, inwieweit die daran zu machenden Einsichten verallgemeinert werden können. Da solche Erfahrungen in der Schule nur sehr sporadisch vorhanden oder machbar sind, kann man mit Filmen einen gemeinsamen Erfahrungsraum schaffen. Vor allem ethische Probleme bekommen eine konkre-

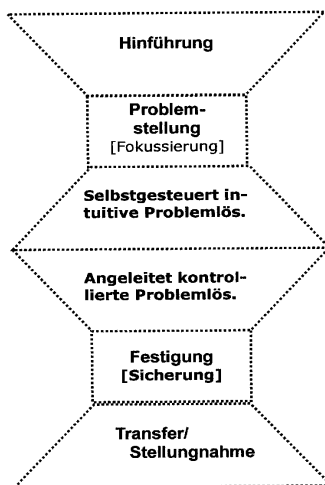
⁶ Ebd., S. 24.

⁷ Ebd., S. 279.

⁸ Wolfgang Matthes, Methoden für den Unterricht, 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Paderborn 2002, S. 67.

te Gestalt und lassen über mögliche Lösungen nachdenken. Allerdings sind die meisten Spielfilme so komplex und vielschichtig, dass man sich auf ein konkretes Problem konzentrieren sollte, über das man gemeinsam nachdenken kann. Deshalb empfiehlt es sich in der Regel im Religionsunterricht, mit gezielt ausgewählten Filmausschnitten zu arbeiten statt den ganzen Film zu zeigen. Anders als im Literaturunterricht geht es hier ja nicht um den Film als Gesamtkunstwerk, sondern als Medium, das Probleme anschaulich machen kann. Die Schüler möchten zwar gern den ganzen Film sehen und protestieren oft lautstark, wenn unterbrochen wird: „Gerade jetzt, wenn es spannend wird, schalten Sie ab!“ Aber man kann dem vorbeugen, indem man die der Szene zugrunde liegende Story erzählt.⁹ Dabei kann man auf Inhaltsangaben zurückgreifen, die man aus dem Internet leicht herunterladen kann. Die Szene, an der es spannend wird, ist meist auch die Szene, bei der ein Problem gelöst werden muss. Hier ist es sinnvoll, die Schüler selbst eine Lösung finden zu lassen, bevor man ihnen die im Film gefundene Lösung präsentiert. Diese sollte dann mit gezielt ausgewählten Textauschnitten aus der religiösen Tradition verglichen und vertiefend zur Diskussion gestellt werden.

DAS BONBONMODELL DES LERNPROZESSES



Um den Einsatz von Filmen im Religionsunterricht genauer bestimmen zu können, setzen wir ein Verständnis des Lernprozesses voraus, das man am besten in einem Bonbonmodell darstellen kann. Die Breite der einzelnen

⁹ Gerade in diesem Zusammenhang hat – gegen Weyrich – u.E. das Erzählen einen wichtigen Platz auch noch im Unterricht der Sekundarstufen.

Phasen deutet an, wo engere oder weitere Fragestellungen angebracht sind. Der Film wird in erster Linie in der Hinführungsphase seinen Ort im Unterricht haben. Die unmittelbare Anschauung bringt viele Aspekte ein, die die Schüler interessieren und die sie mit ihren Erfahrungen verbinden können. Dabei geht es nicht nur um einen thematischen Aufhänger, sondern um die anschauliche Hinführung zu einem Problem, das die Schüler nachvollziehen können und durch das sie angeregt werden, eigene Lösungen zu entwerfen. Sie haben damit die Möglichkeit, in einer selbstgesteuert intuitiven Problemlösungsphase eigene Antworten zu finden, die in der anschließenden angeleitet kontrollierten Problemlösungsphase in der Regel mit den Antworten des oft ohne Hinführung schwer verständlichen Arbeitstextes verglichen werden können.

Sie sind so eher in der Lage, die ihnen in den Arbeitstexten angebotenen Lösungen kritisch zu beurteilen. Es kann aber auch sein, dass ein weiterer Filmausschnitt an die Stelle des Arbeitstextes tritt, dessen Lösungen dann in ähnlicher Weise auf dem Hintergrund der eigenen antizipierten Lösungen kritisch bearbeitet werden können.

Wir können auch die Möglichkeiten des Videorecorders oder DVD-Players nutzen, indem wir in der Hinführung den Filmausschnitt ohne Ton zeigen und in der intuitiven Problemlösungsphase einen Text oder eine Filmmusik entwerfen lassen. Den vollständigen Ausschnitt mit Ton zeigen wir dann erst in der kontrollierten Problemlösungsphase und lassen ihn mit den Ideen der Schüler vergleichen. Das Gleiche geht auch umgekehrt, indem in der Hinführungsphase das Bild weggedreht wird und nur der Ton zu hören ist. Schließlich können Filmausschnitte auch in der Transferphase eingebracht werden, um vorher erarbeitete Positionen an neuen Situationen zu erproben.

Beispiele für die Arbeit mit Filmausschnitten im Unterricht

Es ist zum Beispiel durchaus nicht nötig, *Matrix* (USA 1999) in ganzer Länge zu sehen, damit Schüler nicht nur eine Aktualisierung von Platons Höhle, sondern auch eine Jesusgeschichte im Science-Fiction-Format erkennen können. Dazu ist allerdings ein gezieltes Medienarrangement nach dem Bonbonmodell nötig. Nach unserer Erfahrung haben nur wenige Schüler die Parallelen von sich aus erkannt, selbst wenn sie den Film mehrere Male ganz gesehen haben. Die Actionfilmelemente wirken zu sehr ablenkend.

Wenn sie jedoch in der Hinführung die Geschichte von Jesu Taufe durch Johannes gelesen haben und in der Problemstellungsphase mit der Aufgabe

konfrontiert werden, wie eine solche Szene in eine moderne Umwelt umgesetzt werden könnte, reicht es, wenn man im Unterricht nur den Ausschnitt von der Einweihung Neos durch Morpheus bis zum Sturz aus der Zelle in die Abwässer und der Rettung durch das Hovercraftschiff zeigt. Die Schüler werden, nachdem sie sich selbst an eigenen kreativen Ideen und Entwürfen versucht haben, ohne Schwierigkeiten in diesem Ausschnitt eine interessante Umsetzung der Jesusgeschichte erkennen. Nach der Festigung der wichtigsten Vergleichspunkte in der Festigungsphase können sie dann in der Transferphase darüber diskutieren, wieweit Neo wirklich mit Jesus vergleichbar ist.

In dem Film *Der König der Löwen* (USA 1994), reicht die Szene, in der Simba durch Rafiki mit dem Geist seines Vaters Mufasa konfrontiert wird. Wir lassen die Schüler überlegen, welche Bedeutung die übernatürliche Stimme und das Bild des Vaters haben, die Simba an dem Teich zur Rache an dem betrügerischen Onkel Scar aufrufen. Wenn man ihnen dann in der kontrollierten Problemlösungsphase einen Text mit dem Mythos von Osiris, Seth und Horus gibt, erkennen sie schnell, wie antike Mythen in diesen und ähnlichen Filmen weiterleben.

Selbstbehauptung oder Teilhabe?

In dem Monumentalfilm *Troja* (USA 2004 Regie: Wolfgang Petersen/mit Brad Pitt in der Rolle des Achill) reicht eine Szene, um eine unübertreffliche Anschauung zu bieten für das, was Werner Becker unter heroischer Selbstbehauptung im Unterschied von religiöser Teilhabe versteht. Als Hinführung erzählen wir die Vorgeschichte:

Achill vor der Entscheidung: Nachdem Paris, einer der Söhne des Königs von Troja, Helena, die Frau des Spartanerkönigs Menelaos, entführt hat, sieht sein Bruder Agamemnon eine Chance, seine Macht über die ganze Agäis auszudehnen, indem er ein Heer aller Griechen gegen den alten Rivalen Troja führt. Aber der Seher Kalchas macht ihm klar, dass sie ohne den stärksten Krieger Achill und seine Männer keine Chance haben.

Odysseus besucht Achill in Pthia und versucht ihn zur Teilnahme am Krieg gegen Troja zu überreden. Achill will nicht einsehen, warum er gegen Troja kämpfen soll: „Die Trojaner haben mir nichts getan.“ Odysseus: „Sie haben Griechenland verhöhnt.“ Achill: „Sie haben einen Griechen verhöhnt, einen Mann, der seine Frau nicht halten konnte. Was interessiert mich das?“ Nur dadurch, dass Odysseus die Sprache auf Hektor bringt, den stärksten Krieger und Prinzen von Troja, kann er ihn interessieren. „Manche sagen, er sei stärker als alle griechischen Kämpfer“, sagt er listig. Als er schließlich hinzufügt: „Weder wird dieser Krieg in Vergessenheit geraten, noch die Helden, die in ihm kämpften“, wird Achill nachdenklich. Er sucht Rat bei seiner

Mutter Thetis. Diese stellt ihm zwei Lebenswege vor. „Wenn du in der Heimat bleibst, wirst du eine Frau und eine Familie bekommen und Frieden finden. Aber, wenn deine Kinder und die Kinder deiner Kinder tot sind, wird dein Name vergessen sein. Wenn du nach Troja gehst, wirst du Ruhm ernten. Viele tausend Jahre lang wird man Geschichten über deine Wege schreiben. Aber, wenn du nach Troja gehst, kehrst du nie wieder heim, denn deine ruhmreichen Taten gehen Hand in Hand mit deinem Untergang, und ich werde dich nie wiedersehen.“

Daraus ergibt sich die Problemstellung: Was würdet ihr Achill raten?

In der intuitiven Problemlösungsphase setzen sich die Schüler in Gruppen zusammen, in der entweder nur Mädchen oder nur Jungen sind und diskutieren darüber. Nach unserer Erfahrung unterscheiden sich die Ratschläge der Jungen von denen der Mädchen in signifikanter Weise. Die Mädchen entscheiden sich für die Familie und die Namenlosigkeit, die Jungen für den Weg des Ruhms. Man könnte hier weitreichende evolutionspsychologische Überlegungen (z.B. nach Geoffrey Miller) anschließen.

In der kontrollierten Problemlösungsphase lernen die Schüler Achills Entscheidung in der Sicht des Drehbuchschreibers David Benioff in einem bildmächtigen Ausschnitt (Szenen 11 und 13 auf der DVD) kennen und können sie mit ihren vergleichen: Achill entscheidet sich für den zweiten Weg.

Als die Küste Trojas in Sicht kommt, fährt er mit seinem Schiff und seinen fünfzig ausgewählten Kriegern, den Myrmidonen, den anderen tausend Schiffen weit voraus. Während Hektor seinen Kriegern erklärt: „Mein ganzes Leben habe ich nach einem einfachen Prinzip gelebt: Ehre die Götter, liebe deine Frau und kämpfe für dein Land!“, ruft Achill seinen Männern zu: „Vergesst nicht, wir sind unbesiegbar. Könnt ihr euch vorstellen, was dort am Strand auf euch wartet? Die Unsterblichkeit! Holt sie euch!“



Ohne den tödlichen Hagel von Pfeilen zu beachten, erstürmt er mit seinen wenigen Leuten den Hügel mit dem Apollotempel und erobert ihn. Als er seinen Leuten erlaubt, den Tempel zu plündern, warnt ihn einer seiner

treuesten Kämpfer: „Der Sonnengott Apoll sieht alles. Vielleicht ist es nicht klug, ihn zu beleidigen.“ Ohne ein Wort zu sagen, holt Achill aus und schlägt der goldenen Statue des Gottes den Kopf ab. Auf dem Weg zum Ruhm gibt es für ihn keine Ehrfurcht vor einem Gott.

In einer ausgedehnten Festigungsphase bekommen die Schüler in einer nächsten Stunde eine Zusammenfassung der Thesen Werner Beckers zu Selbstbehauptung und Teilhabe als die zwei grundsätzlich möglichen Weisen des Umgangs mit dem Wissen um den Tod¹⁰ und können die Haltung Achills in diese Typologie einordnen.

Der schwarze Schmerzensmann

Bei dem Film *The Green Mile* von Frank Darabond handelt es sich um die Verfilmung einer äußerst erfolgreichen Fortsetzungsgeschichte des US-amerikanischen Horror- und Fantasy-Schriftstellers Stephen King. Die gesamte Filmhandlung und vor allem einzelne Sequenzen entpuppen sich recht schnell als Verfremdung bzw. Dekonstruktion der biblischen Berichte über Jesus. Besonders prägnant ist in diesem Zusammenhang eine Krankenheilung, die mehr als deutlich Bezug auf die Erzählung von der Heilung des Besessenen von Gerasa in Mk 5,1–20 nimmt.¹¹

Für die Beschäftigung mit der unten vorgestellten Filmsequenz schlagen wir vor, die folgende kurze Zusammenfassung den Schülerinnen und Schülern entweder zu erzählen bzw. vorzulesen oder als Text an die Hand zu geben. Eventuelle Lücken können von den Mitgliedern der Lerngruppe, denen der Film bekannt ist, ergänzt werden:

Die Ereignisse in Kings Erzählung finden hauptsächlich im Todestrakt eines Gefängnisses in den Südstaaten im Jahre 1932 statt. Der Erzähler Paul Edgecombe ist Oberaufseher des Todestraktes und wird hierbei unterstützt von seinem Freund Brutus Howell. Zur Gruppe der ständigen Bewacher im Todestrakt zählt auch der sadistische

10 Vgl Rolf Sistermann, Umgang mit dem Wissen um den Tod, Unterrichtsreihe –Sek. II, in: Religion heute, 65/2006, S. 31f.; http://rpi-virtuell.net/index.php?p=material_ordner&id=13727.

11 Zum Begriff der Dekonstruktion bei gleichzeitiger Kritik medialer Adaptionen von Religion vgl. etwa Hans-Joachim Höhn, Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn 2007, S. 110–136; ders., Auf dem Weg in eine postsäkulare Kultur? Herausforderungen einer kritischen Phänomenologie der Religion, in: P.M. Zulehner (Hg.), Spiritualität – mehr als ein Megatrend, Ostfildern 2004, S. 15–28. Der Bezug auf die Heilungserzählung Mk 5,1–20 wird durch die Übergabe des Christopherusmedaillons in der unten ausführlich beschriebenen Sequenz noch mit der entsprechenden Heiligenlegende amalgamiert. Dort wird Christopherus ja als Riese beschrieben, was ebenfalls eine Wiederaufnahme in der Figur des John Coffey findet.

Percy Whetmore. Eigentliche Hauptfigur der Erzählung ist allerdings der hühnenhafte, von zahlreichen Narben entstellte und geistig zurückgebliebene schwarze Häftling John Coffey, der für die Vergewaltigung und anschließende Ermordung zweier kleiner Mädchen zum Tode verurteilt worden ist. Nach und nach beschleichen Paul Edgecombe jedoch Zweifel daran, dass John Coffey tatsächlich für das Verbrechen an den beiden Kindern verantwortlich ist. Es stellt sich nämlich heraus, dass John Coffey über magische Heilkräfte und telepathische Fähigkeiten verfügt. Zunächst befreit er den Erzähler Paul durch Handauflegung von einer schweren Blasenentzündung, um dann wenig später die dressierte Maus eines Mithäftlings im Todestrakt, die von Percy brutal getötet wird, wieder ins Leben zurückzuholen. Die Heilung bzw. Wiedererweckung vollzieht sich, indem John die negativen Energien der zu Heilenden aus ihrem Körper in seinen eigenen hineinzieht oder hineinsaugt. Diese negativen Energien werden anschließend von ihm als kleine, schwarze Partikel wieder ausgespieen und verflüchtigen sich.

Ausgehend von diesen Erlebnissen fasst Paul einen tollkühnen Plan, um die todkranke Melinda Moores, die Frau des Gefängnisdirektors, zu retten, die an einem Gehirntumor leidet. Er überzeugt die anderen Wärter, gemeinsam mit ihm John Coffey für eine Nacht aus dem Gefängnis zu schleusen, um sie zu Melinda zu bringen. Zu diesem Zweck müssen aber zunächst ein weiterer Mitgefangener, der psychopathische William Wharton, genannt „Wild Bill“, und Percy „ausgeschaltet“ werden. Paul und seine Freunde stecken zunächst Letzteren in eine Zwangsjacke und schließen ihn geknebelt in einer Gummizelle ein. Danach wird der Gefangene mit einem Betäubungsmittel außer Gefecht gesetzt. Allerdings gelingt es Wild Bill noch, John Coffey beim Verlassen des Todestraktes kurz am Arm zu fassen und so fast die ganze Unternehmung in Gefahr zu bringen. Doch schließlich wirken die Betäubungsmittel und Bill bricht zusammen.

Nun kann die folgende Filmsequenz präsentiert werden:

Zeit	Inhalt	Bezüge zu Mk 5,1–20
2.02.40–2.06.19	Die Wächter um Paul Edgecombe bringen John in einem alten LKW zum Haus des Gefängnisdirektors.	Mk 5,1: Jesus und seine Jünger erreichen mit einem Boot Gerasa am anderen Ufer des Sees.
2.06.20–2.08.40	Direktor Moores will John und die Wächter daran hindern, das Haus und das Zimmer, in dem er seine Frau weggesperrt hat, zu betreten.	Mk 5,2b–4: Der Besessene ist bereits mehrfach in den Grabhöhlen angekettet worden. Mk 5, 15.17: Die verängstigten Bewohner bitten Jesus, ihr Gebiet zu verlassen.
2.08.31–2.09.40	John betritt gefolgt von Moores und den Wächtern das Zimmer, die von ihrer Krankheit gezeichnete Melinda empfängt ihn mit derben Beschimpfungen.	Mk 5, 5–6: Der Besessene beschimpft Jesus, als dieser mit seiner Heilung beginnt.

Zeit	Inhalt	Bezüge zu Mk 5,1–20
2.09.41–2.12.20	John beugt sich über die Kranke und „saugt“ ihr die Krankheit aus. Die Lampen im Zimmer flackern auf, eine Standuhr bleibt stehen, ihr Glas zerbricht und das Haus wird von einem Erdbeben erschüttert.	Mk 5,13a: Jesus erlaubt den Dämonen, in eine Schweineherde zu fahren, die daraufhin den Mann verlassen.
2.12.21–2.15.32	Nach der Heilung wirkt Melinda auch äußerlich wieder gesund und schenkt John ein Christophorusmedaillon.	Mk 5,18: Der Geheilte will bei Jesus bleiben.
2.15.33–2.17.26	Die Wächter bringen den schwer atmenden John, der die „negativen“ Energiepartikel nach der Heilung nicht ausgehustet hat, wieder zurück in den Todestrakt.	
2.17.27–2.20.06	Percy Whetmore wird befreit und schwört Rache.	
2.20.07–2.23.28	John packt Percy und haucht ihm die krankmachenden Partikel ein. Daraufhin erschießt Percy „Wild Bill“.	Mk 5,11–13: Die Dämonen werden in die Schweineherde geschickt, die sich daraufhin von einem Abhang in den See in den Tod stürzt.
2.23.29–2.28.05	Per Telepathie teilt John Paul Edgecombe mit, dass er in „Wild Bill“ den Schuldigen für die Ermordung der beiden Kinder erkannt und dass er nun die „bösen Männer“ bestraft habe.	

Nach diesen Ereignissen bemüht sich Paul, die Vorwürfe gegen John aus der Welt zu schaffen, aber da mit Wild Bill der Täter und einzige Zeuge nicht mehr am Leben ist, ist sein Vorhaben zum Scheitern verurteilt. Allerdings macht John ihm keinerlei Vorwürfe, im Gegenteil: Er geht bewusst in den Tod auf dem elektrischen Stuhl, da er es nicht mehr aushält, in dieser von Hass und Gewalt durchsetzten Welt, in der auch seine übernatürlichen Fähigkeiten oft machtlos sind, zu leben.

Dass Stephen King mit seiner Romanfigur eine Erlöserfigur geschaffen hat, macht schon die bewusste Wahl des Namen „John Coffey“¹² deutlich.

12 In einem Vorwort der Gesamtausgabe schildert Stephen King den Entstehungsprozess des Fortsetzungsromans von den ersten Ideen hin zu seiner Endgestalt und notiert u.a.: „Der Erzähler wurde ein Wärter in einem Todestrakt ... und aus Luke Coffey wurde John Cof-

So zeigen sich eine Vielzahl von Bezügen zu und Verfremdungen von Berichten des Neuen Testaments über Jesus, z.B. die beiden Mitgefangenen, die in ihrem Charakter den beiden Schächern am Kreuz entsprechen. Allerdings ist Darabonds Verfilmung mit über 180 Minuten Spieldauer für eine ausführliche Aufarbeitung dieser Jesuserzählung im modernen Gewand im normalen Schulbetrieb viel zu umfangreich. Schon aus diesem Grund ist es ratsam, sich auf eine wesentliche Sequenz zu konzentrieren, nämlich die oben ausführlich beschriebene Heilung der Frau des Gefängnisdirektors, die mit einer Dauer von etwas über 25 Minuten Länge nicht den Rahmen einer Schulstunde sprengt und so zumindest noch ein erstes Statement der Schülerinnen und Schüler etwa durch ein Blitzlicht ermöglicht. In dieser ersten Stunde der Unterrichtsreihe fungiert die Filmsequenz im Sinne des oben präsentierten Bonbonmodells als Hinführung in die Thematik „Neutestamentliche Heilungserzählungen und ihre Deutung“.

Als Problemstellung für die Folgestunden schließt sich fast zwangsläufig für die Schülerinnen und Schüler das Problem der angemessenen Deutung solcher Heilungserzählungen an. Thematisiert man im Unterrichtsgespräch im Anschluss an den Filmausschnitt ihr Vorverständnis hinsichtlich der biblischen Heilungserzählungen (sozusagen ihre intuitive Problemlösung), so ergibt sich recht häufig ein sehr inhomogenes Bild: Während einerseits eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler die Historizität von Wunderberichten im Allgemeinen nicht anzweifelt, äußern andere in jeder Hinsicht radikale Skepsis, z.B. gegenüber den Heilungsberichten.

Als angeleitete Problemlösung kann nun eine theologisch fundierte Deutung in der Konfrontation des Film-„Textes“ aus *The Green Mile* mit dem biblischen Text bei Markus gemeinsam erarbeitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler haben nun im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit im Vergleich von Bibel- und „Film“-Text¹³ die Möglichkeit, charakteristische Verfremdungstechniken kennenzulernen und derartige Textverarbeitungen auch in anderen filmischen oder literarischen Zusammenhängen wiederzuentdecken. Auf diese Weise erfüllt der Religionsunterricht eine sozusagen kulturhermeneutische Funktion, indem er darauf aufmerksam macht, dass biblische Erzählungen zum Grundbestand der abend-

fey (mit einer Verbeugung vor William Faulkner, dessen Christusgestalt Joe Christmas ist) ...“ (Stephen King, *The Green Mile*. Der vollständige Roman, 8. Aufl. Bergisch Gladbach 2001, 7.). Kein Zufall ist sicherlich auch die Wahl des Namens Paul für den Oberaufseher des Gefängnisstraktes in Anspielung auf den Apostel Paulus.

- 13 Zu diesem Zweck erhalten die Schülerinnen und Schüler neben dem biblischen Text auch den sehr instruktiven „Steckbrief“ zur Verfremdenden Deutung aus Horst Klaus Berg, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München/Stuttgart 1991, S. 467. Berg erläutert darüber hinaus S. 366–385 verschiedene Techniken der Deutung durch Verfremdung u.a. anhand von Mk 5,1–20, ohne aber auf filmische Verfremdungen biblischer Motive und Erzählungen einzugehen.

ländischen Kultur gehören und diese heute noch – wenn auch zum Teil untergründig und vielfach überlagert – prägen.

In der Festigungsphase lässt sich mit Blick auf die Verfremdung ein Zug biblischer Heilungserzählungen erläutern, nämlich dass sie zugleich in einem gewissen Sinne auch Auferstehungserzählungen sind. Der Besessene und die Tumorkranke eint eine Erfahrung, die auch Kranke in unserer modernen Gesellschaft immer wieder machen und die auch den Schülerinnen und Schülern eingängig ist: Sie erleiden einen sozialen Tod, einen Tod durch den Abbruch von Kommunikation, da sie von ihrem Mitmenschen weggeschlossen und ausgegrenzt werden, weil man sich nicht mehr anders mit ihnen zu helfen weiß oder weil man sich für sie schämt. Eine erster Schritt, den der Heiler in beiden „Texten“ unternimmt, ist das Aufbrechen der fremdverschuldeten Isolation des/der Kranken durch seine unbedingte Zuwendung.

Schließlich leitet in der Transferphase eine Auseinandersetzung mit den beiden Heilungserzählungen die Schülerinnen und Schüler auch zu einem kritischen Blick auf moderne Erlöserfiguren und Erlösermythen im Film an. Letztlich handelt es sich bei Kings Version der Krankenheilung nämlich um einen Rückfall in einen ungebrochenen Mythos,¹⁴ da die Heilung hier anders als im biblischen Sinne als ein „magisches Geschehen“ erscheint, wenn der Genesungsprozess als eine quasi stoffliche Aufnahme oder Übertragung „negativer Energien“ geschildert wird. Gleichzeitig wird aus dem Erlöser auch eine umbarmherzige Rächerfigur, die am Ende die beiden Übeltäter in den Tod bzw. Wahnsinn treibt. Aus diesem Grund ist es auf der Basis sozusagen dieser Negativfolie unbedingt notwendig, den Sinn der biblischen Heilungserzählung zu erheben, in der es darum geht, den Geheilten wieder in ein selbstverantwortliches Leben hineinzugeben, ihn also wieder „ein eigener Mensch sein zu lassen“. Aus diesem Grund weigert sich Jesus nach der Austreibung der Dämonen, den ehemals Besessenen in seine Jüngergemeinschaft aufzunehmen. Würde er dies nämlich zulassen, würde sich der Geheilte in eine neue Abhängigkeit begeben, nun zwar nicht mehr in eine von Dämonen, aber in eine von seinem Idol, dem Heiler. Offensichtlich kommt die Heilung in Mk 5,1–20 erst dann zum Abschluss, als Jesus dem Kranken die Nachfolge verbietet und ihn stattdessen zu einem Leben in seiner Familie und Dorfgemeinschaft freisetzt.¹⁵

14 Zur Unterscheidung von ungebrochenen und gebrochenem Mythos vgl. Paul Tillich, *Wesen und Wandel des Glaubens*, Berlin 1963, S. 56ff.; auch Rolf Sistermann, *Symbolikdiktaktik und gebrochener Mythos* in: *Ev. Erz.* 42/1990, H. 3, S. 321–341; http://www.rpi-virtuell.net/index.php?p=material_ordner&id=13727.

15 Zu einer entsprechenden Deutung der Heilungserzählung gelangen die Schülerinnen und Schüler z.B. anhand einer Beschäftigung mit einer nun literarischen Verfremdung der Heilungserzählung, nämlich dem Gedicht *Der geheilte Gadarener* von Erich Fried. Lässt

Der soeben geschilderte Dreischritt von Vergleich beider Heilungserzählung (als angeleitet kontrollierte Problemlösung im Sinne des Bonbonmodells), tieferem Verständnis des biblischen Berichtes und Kritik seiner cineastischen Verarbeitung (als Sicherung und Transfer/Stellungnahme) stellt somit Medienerziehung in vielerlei Hinsicht dar, ohne dass der Film *The Green Mile* unbedingt als ganzer präsentiert und aufgearbeitet werden müsste.

Verführerin oder Erlöserin?

Auch für den Film *Chocolat* von Lasse Hallström aus dem Jahr 2000 bietet sich zunächst die folgende Zusammenfassung als Erzählung, Lesevortrag oder als Textblatt für die Schülerinnen und Schüler an:

Der Film *Chocolat* entführt den Zuschauer in eine französische Kleinstadt kurz nach dem Zweiten Weltkrieg. Dort regiert ähnlich wie schon seine Vorfahren der Comte De Reynaud als Bürgermeister, wobei es ihm vor allem auf die Bewahrung der „tranquillité“ im Ort und die religiös-moralische Integrität seiner Bewohner ankommt. Über diese kleine Welt bricht aus Sicht des Comte an einem kalten, windigen Wintertag das Unheil herein – in Gestalt von Vianne Rocher, die gemeinsam mit ihrer Tochter Anouk und der Urne mit der Asche ihrer toten Mutter in der Stadt eintrifft und ein Ladenlokal mietet, um dort wenig später eine Chocolaterie zu eröffnen. Die Kunst der Schokoladenherstellung hat Vianne von ihrer Mutter gelernt, die eine Ureinwohnerin Südamerikas war. Dass die Ladeneröffnung mit dem Beginn der österlichen Fastenzeit zusammenfällt, dass Mutter und Tochter nicht am sonntäglichen Gottesdienst teilnehmen wollen und dass Vianne parallel zu den Osterfeierlichkeiten ein großes Schokoladenfest plant, sind weitere Gründe für den sich bald entwickelnden Konflikt mit dem Comte. Neben der Verführung zum Genuss stört ihn Viannes unmoralischer Lebenswandel, der sich für ihn in ihrer unehelichen Tochter manifestiert, und die Tatsache, dass sie sich für Dorfbewohner einsetzt, die ebenfalls nicht so recht in das gut-bürgerliche Bild des Comte passen wollen oder können.

Zugang zu einigen Dorfbewohner findet Vianne durch ihre einzigartige Fähigkeit, die Schokoladensorte zu erraten, die dem jeweiligen Charakter eines Menschen oder seiner derzeitigen Stimmungslage entspricht. Auf diese Weise freundet sich Vianne mit der Besitzerin des Ladenlokals, Armande, an, einer älteren Dame, die sich mit ihrer Tochter Caroline überworfen hat und aus diesem Grund nur heimlich ihren Enkel Luc in der Chocolaterie treffen darf. Caroline selbst ist wiederum bezeichnen-

man sie eigene Antworten auf die Fragen dieses Textes, vor allem auf die letzte Frage „Aber wie ist diese Liebe, die mich allein lässt?“, formulieren, stellt sich eine entsprechende Erkenntnis spätestens im weiteren Gespräch über die Schülerarbeiten ein. Auch der Text dieses Gedichtes findet sich bei Berg, 381f.

derweise die Sekretärin des Comte und steht den beiden Neuankömmlingen sehr kritisch gegenüber.

Weitere Reibungspunkte ergeben sich daraus, dass Vianne mit Josephine Kontakt aufnimmt. Diese leidet unter ihrem gewalttätigen Ehemann Serge, der sie in einem dunklen Hinterzimmer seines Bistros dahinvegetieren lässt. Die anderen Dorfbewohner beachten Josephine nicht, da sie sie für verrückt halten und sie außerdem an Kleptomanie leidet. Schließlich gelingt es Vianne jedoch, dass Josephine sich von ihrem Mann befreien kann und diesen verlässt, ja sie gewährt der geschundenen Ehefrau sogar Unterschlupf in ihrer Wohnung. Der Comte und Serge machen Vianne daraufhin für den Bruch der Ehe verantwortlich und bringen sie in moralischen Misskredit bei den anderen Dorfbewohnern, obwohl auch der Comte selbst vor kurzem von seiner Frau verlassen wurde.

Als Vianne sich schließlich auch noch für die Belange einer Gruppe von Sinti um ihren Anführer Roux stark macht, kommt es zum offenen Konflikt. Nach einem Fest, das Vianne gemeinsam mit Armand bei den Sinti feiert, legt Serge Feuer an einige von deren Booten. Als Armand am selben Abend stirbt, beschließt Vianne, ihr Geschäft aufzugeben und mit ihrer Tochter in ein anderes Dorf zu ziehen.“

Aus der bisher dargestellten Filmhandlung ist klar ersichtlich, dass Lasse Hallström mit seiner Vianne¹⁶ eine weibliche Erlöserfigur geschaffen hat, unstrittig ist auch, dass durch eine Auseinandersetzung mit dem gesamten Film eine Vielzahl von Bezügen auf die neutestamentlichen Berichte über Jesu Wirken offengelegt werden kann und somit der Film als ganzes als eine verfremdende Deutung der Jesusgeschichte verstanden werden kann. Genauso lohnend ist aber die Auseinandersetzung mit kleineren und größeren Sequenzen des Films. So lässt sich inhaltlich und methodisch die Entwicklung der Beziehung von Vianne und Josephine von ihrer ersten Begegnung bis hin zu dem Moment, als Josephine ihren Mann verlässt und in der Chocolaterie einzieht, in der gleichen Weise, wie oben für die Sequenz aus *The Green Mile* beschrieben, als Dekonstruktion von Mk 5,1–20 „enttarnen“. Auch Josephine ist ja in zweierlei Hinsichten eine Besessene, da sie unter der Knute ihres Ehemanns steht, der sie so unter Druck gesetzt hat, dass sie sich gar nicht mehr vorstellen kann, gegen ihn aufzubegehren. Aus dieser häuslichen Unterdrückung resultiert zum einen eine körperliche Verwahrlosung, die mit der des Besessenen von Gerasa korrespondiert, und zum anderen der Zwang zu stehlen, gegen den sie nicht allein ankommt. Diese Sequenz hat des Weiteren den Vorteil, dass der Film *Chocolat* für ein jüngeres Publikum zugelassen ist, so dass sich eine entsprechende Auseinandersetzung mit Film und Bibeltext auch in der Mittelstufe situieren lässt, wohingegen die Beschäftigung mit *The Green Mile* nur in der Oberstufe statt-

16 Auch hier ist die Namensgebung aufschlussreich, da es sich bei „Vianne“ durchaus um die Kurzform des Namens „Vivianne“ handeln könnte, der wiederum auf das lateinische „vivus“ (lebendig) zurückgeht.

finden kann. Auch Viannes „Heilungen“ zeigen zwar magische Züge, wenn die Schokolade ihr sozusagen den Weg in die Seele der geschundenen Josephine öffnet. Anders als in *The Green Mile* ist aber die entscheidende Voraussetzung dafür, dass einige der marginalisierten Dorfbewohner sich helfen lassen, Viannes Offenheit und unbekümmerte Zuwendung zu ihren Mitmenschen. Die für jeden „ihrer Patienten“ passende Schokoladensorte ist also eher eine Art Katalysator für den Aufbau einer intensiven Kommunikation und das Aufbrechen seelischer Verkrustungen.¹⁷

Die an die obige Darstellung der Filmhandlung anschließende Filmsequenz lässt sich als Kontrastfolie für die Deutung neutestamentlicher Aufweckungsberichte nutzen, da sie gewissermaßen eine Graböffnung und ein (Auf)-Erweckungserlebnis beinhaltet:

Zeit	Inhalt	Bezüge zum Neuen Testament
1.36.54–1.37.57	Streit zwischen Vianne und Anouk.	
1.36.58–1.38.09	Die Urne mit der Asche von Viannes Mutter geht auf der Treppe zu Bruch.	Graböffnung
1.38.10–1.38.40	Anouk beginnt verzweifelt, die sterblichen Überreste ihrer Großmutter wieder einzusammeln.	
1.38.41–1.39.00	Vianne erkennt, dass ihre Mutter über ihren Tod hinaus ihr Leben und das ihrer Tochter dominiert.	Brechung der Macht des Todes
1.39.01–1.40.20	Vianne trifft in der Küche der Chocolaterie auf Dorfbewohner, die an ihrer Stelle die Vorbereitungen für das Schokoladenfest an Ostern weiterführen. Sie entschließt sich, sich ihren Konflikten mit sich selbst und mit dem Comte zu stellen und die Stadt nicht zu verlassen.	Glaube der Jünger, Auferstehung

17 Des Weiteren lässt sich etwa der Konflikt zwischen Vianne und dem Comte als eine Dekonstruktion der im Neuen Testament überlieferten Kritik Jesu an einer übertriebenen Gesetzestreue und überanstrengten Frömmigkeit der Pharisäer lesen. Auch das gemeinsame Essen, das Vianne für ihre Vermieterin Armand, die noch am gleichen Abend stirbt, veranstaltet, lässt sich unschwer in Beziehung setzen zum „Letzten Abendmahl“ und ermöglicht eine Deutung dieses von Jesus inszenierten Geschehens. Diese Filmsequenz kann aber auch eingesetzt werden, um etwa im Rahmen der Sakramententheologie die Symbolik des gemeinsamen Essens zu verdeutlichen. In unseren Oberstufenkursen ist daraus schon mehrfach eine intensive Diskussion um das Für und Wider einer Abendmahlsgemeinschaft zwischen katholischer und evangelischer Kirche entstanden.

Die Menschen, denen Vianne also zuvor Zuwendung und „Heilung“ geschenkt hatte, helfen ihr nun über ihre eigene Sinn- und Lebenskrise hinweg. Auf diese Weise wird sie sozusagen zu einer durch den Glauben ihrer Jüngerinnen und Jünger erlösten Erlöserin. Auch der Comte erkennt schließlich nach einem Einbruch in die Chocolaterie, bei dem er vom Hunger nach Schokolade überwältigt wird, die Verfehltheit einerseits seiner selbst auferlegten Askese, andererseits seiner bigotten Haltung Vianne und anderen Dorfbewohner gegenüber. So kommt es am Schokoladenfest zur Versöhnung zwischen den beiden Kontrahenten.

Einsetzbar ist oben genannte Filmsequenz z. B. in der Transferphase zum Abschluss einer Unterrichtsreihe, die die neutestamentlichen Auferweckungsberichte und ihre Deutung zum Zentrum hat, um sich dem, was mit Auferweckung gemeint ist, auf einer anderen Ebene anzunähern. Ausgehend von den neutestamentlichen Berichten vom leeren Grab lassen sich im Unterricht verschiedene moderne theologische Annäherungen an die Frage nach der Auferweckung Jesu bearbeiten.¹⁸ Nach diesen eher theoretischen Zugängen kann dann anhand des Filmausschnittes die Gleichnishaftigkeit von eigenen Lebenserfahrungen für das mit dem Symbol „Auferweckung“ Gemeinte herausgearbeitet werden. Damit ist der Religionsunterricht bei seiner eigentlichen Aufgabe.

Ein Symbol ist ursprünglich ein Zeichen, das seine Bedeutung dadurch bekommt, dass zwei Hälften zusammengebracht werden (griechisch: *symballein*), die für sich genommen sinnlos oder unverständlich sind. Eine mythische Geschichte enthält viele unwahrscheinliche und unverständliche Bilder. Wenn Schüler lernen sollen, sie nicht ungebrochen, sondern gebrochen-symbolisch zu verstehen, müssen sie wissen, dass diese nur die eine Hälfte des Symbols sind. Die zweite Hälfte, mit der die Bilder der Geschichte zusammengebracht werden sollten, finden sie in ihrem eigenen Leben. Um Symbole zu verstehen, müssen sie ihren Inhalt mit seelischen Gefühlen in Verbindung bringen und sich fragen: „Was hat das Symbol mit mir und meinem Leben zu tun?“

Es gibt nur eine Stelle im Neuen Testament, an der im griechischen Text das Wort *ymballein* auftaucht, nämlich am Ende der Weihnachtsgeschichte, Lk. 2,19 in der Perfektform *ymballousa*. Luther hat den Vers sehr feinsinnig so übersetzt: „Maria aber behielt alle diese Worte und bewegte sie in

18 So können z. B. die Auseinandersetzung zwischen Hansjürgen Verweyen und Hans Kessler um ein angemessenes Verständnis von „Auferweckung/Auferstehung“ (vgl. hierzu etwa Zusammenfassung der Diskussion aus Verweyens Sicht in Hansjürgen Verweyen, *Botschaft eines Toten?*; Regensburg 1997, S. 52–95 mit entsprechenden Literaturhinweisen auf Kritiker seiner eigenen Deutung) oder die Annäherung – ausgehend von der Emmausgeschichte – bei Joseph Ratzinger, *Einführung in das Christentum*, München 1968, S. 254–257 thematisiert werden.

ihrem Herzen.“ Die symbolische Bedeutung eines Wortes erfassen heißt also, das Wort im Herzen, dem symbolischen Sitz der seelischen Gefühle, bewegen und immer wieder zu begreifen versuchen, was uns daran ergriffen hat und unbedingt angeht.